

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PSYCHOLOGIE

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Speciálně pedagogická příprava dítěte na vstup do 1. třídy

Special educational preparation for entering a primary school



Autor:

Julie Čechová

Vedoucí práce:

PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.

Studijní obor:

Speciální pedagogika

Typ studia:

prezenční

Rok zpracování:

2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci vypracovala samostatně, pod vedením vedoucí bakalářské práce a s použitím odborné literatury a dalších informačních zdrojů, které jsou uvedeny v seznamu na konci práce.

V Praze dne 21.6.2012

.....

Julie Čechová

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala PhDr. PaedDr. Anně Kucharské, Ph.D. za cenné rady a pomoc při zpracování této bakalářské práce.

Dále bych ráda poděkovala ředitelce MŠ Svatopluka Čecha, PhDr. Radce Melicherové, která mi umožnila vykonat v mateřské škole praxi, učitelkám a dětem ze třídy Stromečků a rodičům dětí, kteří mi dovolili s nimi pracovat.

ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá problematikou oblastí, které by měly být rozvinuty před vstupem do 1. třídy.

Teoretická část popisuje jednotlivé oblasti, různé možnosti jejich nácviku a možné důsledky jejich nedostatečného rozvinutí. Obsahuje také nástin úrovně vývoje dítěte před nástupem do školy ze sociálního hlediska, popis předškolního vzdělávání a jeho cílů a přehled specifických poruch učení a jejich dopadů do vzdělávání.

V praktické části je popsáno otestování dětí Testem rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (Švancarová, Kucharská, 2001), konkrétní procvičování oslabených oblastí a vyhodnocení pokroků pomocí opětovného prozkoušení.

KLÍČOVÁ SLOVA

předškolní vzdělávání, vstup do první třídy, oslabené oblasti, intervence, stimulační program, specifické poruchy učení

ANNOTATION

This thesis deals with the problem areas that should be developed prior to entry a primary school.

The theoretical part describes the particular areas, their training and possible consequences of their lack of development. It also includes an outline the level of development of the child before entering school from the social point of view, the description of pre-school education and its goals a brief overview of specific learning disabilities and their impacts on education.

The practical part describes testing by the Test of the risk of reading and writing disabilities for early pupils (Švancarová, Kucharská, 2001), a specific practising of impaired areas and evaluation of progress utilizing repeated testing.

KEY WORDS

preschool education, entering a primary school, impaired areas, intervention, stimulus program, specific learning disabilities

Obsah

1	ÚVOD.....	7
2	TEORETICKÁ ČÁST	8
2.1	Dítě před vstupem do 1. třídy.....	8
2.2	Předškolní vzdělávání	9
2.2.1	Úkoly předškolního vzdělávání.....	9
2.2.2	Vhodné metody a formy práce	9
2.2.3	Cíle předškolního vzdělávání	10
2.3	Oblasti, které by měly být rozvinuty před vstupem do 1. třídy ZŠ	11
2.3.1	Hrubá motorika.....	11
2.3.2	Jemná motorika	13
2.3.3	Grafomotorika	13
2.3.4	Zrakové vnímání.....	15
2.3.5	Prostorové vnímání.....	18
2.3.6	Sluchové vnímání	18
2.3.7	Řeč.....	23
2.3.8	Myšlení.....	25
2.3.9	Pozornost.....	26
2.4	Specifické poruchy učení	27
2.4.1	Dyslexie.....	27
2.4.2	Dysgrafie	27
2.4.3	Dysortografie.....	27
2.4.4	Dyskalkulie.....	28
2.4.5	Dyspraxie.....	28
2.4.6	Dysmúzie.....	29
3	PRAKTICKÁ ČÁST	30
3.1	Formulace výzkumných otázek.....	30
3.2	Metodika práce – popis výzkumu	30
3.3	Metodika práce – popis vzorku	30

3.3.1	MŠ Svatopluka Čecha	31
3.3.2	Třída Stromečky	31
3.3.3	Výběr dětí	31
3.4	Metodika práce – popis použitých metod	32
3.5	Nálezy a interpretace - 1. testování	34
3.5.1	Výsledky 1. testování	34
3.6	Stimulační program - nácvik oslabených oblastí	37
3.7	Nálezy a interpretace - 2. testování	39
3.8	Nálezy a interpretace - porovnání výsledků 1. a 2. testování.....	39
3.9	Diskuze nad dosaženými výsledky	41
3.9.1	Závěry dalších autorů	42
3.9.2	Zajištění péče.....	43
4	ZÁVĚR.....	44
5	ZDROJE	45

1 ÚVOD

Jako téma své bakalářské práce jsem si zvolila nácvik oslabených oblastí, které by měly být u dítěte rozvinuty před vstupem do 1. třídy základní školy – jeho možnosti a efektivitu. Tato problematika mě zaujala tím, že vhodným způsobem práce v předškolním věku lze do jisté míry předcházet některým obtížím na začátku školní docházky.

Díky tomu je potom přechod z mateřské školy do základní méně psychicky náročný jak pro dítě, tak pro jeho rodinu. Když dítě nemá větší problémy s osvojováním si čtení a psaní, matematických dovedností atd., není pod tak velkým psychickým tlakem ve škole ani doma. Rodiče zase nemusí s dítětem trávit tolik času psaním úkolů a přípravou na vyučování. Místo toho se mohou věnovat společným volnočasovým aktivitám, na které i bez studijních problémů zbývá méně času, než když dítě chodilo do mateřské školy.

Navíc pokud se díky včasnému tréninku předejde i některé ze specifických poruch učení, je to pro dítě přínos do celého života.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Dítě před vstupem do 1. třídy

Nástup do školy znamená pro dítě mnoho změn. Mění se jeho sociální status, ke svým dosavadním sociálním rolím přibírá roli školáka. Dítě v předškolním věku ji však ještě nechápe v plném rozsahu – zatím ji vnímá jen na symbolické úrovni, ale neuvědomuje si, že se jedná o nezvratnou změnu.

Ta může být v jistých ohledech nepříjemná. Zásadním způsobem se mění životní styl, přibývají povinnosti a zvyšuje se důraz na jejich plnění. Na druhou stranu se však také zvyšuje sociální prestiž dítěte. Zároveň je přijetí do školy formálním potvrzením toho, že je na podobné úrovni jako jeho vrstevníci, což je důležité pro rodiče. Ti se začínají více zajímat o schopnosti a dovednosti svého dítěte a na jejich názorech potom závisí jeho sebehodnocení. (Vágnerová, 2009) Proto „*dítě musí stále cítit v rodičích oporu.*“ (Kucharská, Švancarová, 2004, s. 87)

Role školáka není výběrová, ale získává se automaticky po dosažení určitého věku a vývojové úrovně. Věk 6-7 let nebyl jako doba nástupu do školy zvolen náhodně. V tomto věku dochází k různým vývojovým změnám, které jsou důležité pro úspěšné zvládnutí role školáka. (Vágnerová, 2009)

Kompetence, které by mělo dítě mít, pokud má nastoupit do 1. třídy, lze rozdělit na ty, které jsou podmíněny úrovní zrání (školní zralost), a ty, které závisí na procesu učení (školní připravenost).

Díky zrání centrální nervové soustavy se mění celková reaktivita, dítě je schopno kvalitnější koncentrace pozornosti. Také se zvyšuje emoční stabilita a odolnost vůči zátěži, což umožňuje adaptaci na školní prostředí – dítě se dokáže odloučit od rodiny, zvládat případné neúspěchy apod. Dále dochází k rozvoji motorické a senzomotorické koordinace, manuální zručnosti, zrakového a sluchového vnímání. (Vágnerová, 2009)

Školní připravenost je závislá na sociální zkušenosti. Postoj rodičů zásadně ovlivňuje chápání hodnoty a smyslu školního vzdělávání dítětem. Pokud je názor rodičů z nějakého důvodu negativní, dítě školu bere jako zbytečnou povinnost a uznává ji jen formálně. Přístup rodičů je však různý v různých sociálních skupinách. Sociokulturní prostředí také ovlivňuje strategie chování a způsob komunikace dítěte. V rámci sociální připravenosti by se dítě mělo

naučit rozlišovat různé sociální role a s nimi spojené chování (např. chápat učitele jako autoritu). (Vágnerová, 2009)

2.2 Předškolní vzdělávání¹

Předškolní vzdělávání je legitimní součástí systému vzdělávání. Je institucionálně zajišťováno mateřskými školami nebo je realizováno v přípravných stupních škol základních. Organizuje děti ve věku zpravidla od 3 do 7 let.

Mateřská škola se organizačně dělí na třídy – věkově homogenní či heterogenní. Také je možno do tříd běžných mateřských škol integrovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2006)

2.2.1 Úkoly předškolního vzdělávání

- doplňovat rodinnou výchovu a ve vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti podnětné prostředí pro jeho aktivní rozvoj a učení
- obohatit denní program dítěte
- usnadňovat dítěti další životní a vzdělávací cestu, vytvářet předpoklady pro další vzdělávání (rozvíjet jeho osobnost, podporovat tělesný rozvoj a zdraví, pomáhat mu v chápání okolního světa, motivovat ho k poznávání a učení)
- maximálně podpořit individuální možnosti dítěte
- pokud je potřeba, poskytnout včasnou speciálně pedagogickou péči

2.2.2 Vhodné metody a formy práce

- prožitkové a kooperativní učení hrou a činnostmi, které podporuje zvědavost dětí, zájem o poznání nových věcí
- situační učení – srozumitelné ukázky životních situací – dítě chápe jejich smysl
- spontánní sociální učení – poskytnutí vhodných vzorů chování a postojů

Je vhodné použít spontánní i řízené aktivity, vždy tak, aby vyhovovaly potřebám a možnostem dítěte.

Je třeba uplatňovat **integrovaný přístup** – vzdělávání v integrovaných blocích, díky nimž dítě pochopí dané téma v souvislostech.

¹ V této podkapitole vycházím z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2006), na jehož základě si mateřské školy rozpracovávají vlastní školní vzdělávací plány.

2.2.3 Cíle předškolního vzdělávání

Rámcové cíle

Instituce předškolního vzdělávání by měli sledovat 3 rámcové cíle (univerzální záměry):

1. *rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání*
2. *osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost*
3. *získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí*

(Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2006, s. 11)

Naplňování těchto rámcových cílů by mělo směřovat k získávání základů klíčových kompetencí.

Klíčové kompetence

Klíčové kompetence „jsou obecně formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2006, s. 11)

V předškolním vzdělávání by mělo být usilováno o tyto klíčové kompetence:

- **kompetence k učení** – dítě soustředěně pozoruje, klade otázky a hledá na ně odpovědi, učí se nejen spontánně, ale i vědomě apod.
- **kompetence k řešení problémů** – všímá si problémů ve svém okolí, řeší problémy, na které stačí, rozlišuje řešení funkční a nefunkční atd.
- **kompetence komunikativní** – ovládá řeč, domlouvá se slovy i gesty, v běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu, ví, že existují i jiné jazyky a je možné se je učit...
- **kompetence sociální a personální** – umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej, uvědomuje si odpovědnost za své jednání, rozpozná nevhodné chování, dokáže se bránit projevům násilí, ponižování, ubližování aj.
- **kompetence činnostní a občanské** – má smysl pro povinnost ve hře, práci i učení, dbá na bezpečí svoje i druhých, chová se ohleduplně k prostředí...

Nepočítá se s tím, že by je děti měly zvládnout všechny klíčové kompetence. Jejich soubor spíše nabízí pedagogům představu, kam v předškolním vzdělávání směřovat a o co usilovat. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2006)

2.3 Oblasti, které by měly být rozvinuty před vstupem do 1. třídy ZŠ²

Před vstupem do 1. třídy je nutné, aby mělo dítě rozvinuty různé vývojové oblasti, jejichž úroveň výrazně ovlivní jeho úspěšnost ve školním vzdělávání³:

- hrubá motorika
- jemná motorika
- grafomotorika
- zrakové vnímání
- prostorová orientace
- sluchová orientace
- řeč
- myšlení
- pozornost

2.3.1 Hrubá motorika

Hrubou motorikou nazýváme schopnost pohybovat se v prostoru, zaujímat různé polohy těla a koordinovat své pohyby.

V předškolním věku se hrubá motorika zlepšuje, dítě provádí pohyby přesněji. To souvisí také s vývojem zrakového vnímání, prostorové orientace (např. odhad vzdálenosti při házení míče) nebo pozornosti.

S rostoucím věkem se dítě stává klidnějším, již není v téměř neustálém pohybu, ale vydrží sedět u kreslení, prohlížení knížek, stolních her apod. I přesto by však neměla být potřeba pohybu opomíjena. Při delším sezení totiž dochází k nevhodnému zatížení páteře, a pokud v programu dítěte tělesné aktivity chybí, ochabují také svaly, což může v pozdějším věku vést k bolestem zad a dalším zdravotním problémům. Navíc při různých sportech a pohybových hrách dochází k odreagování a uvolnění psychického napětí.

V kolektivu dětí je fyzická obratnost důležitá při získávání pozice ve skupině. Dítě, které má s hrubou motorikou problémy, se může stát terčem posměchu a být při pohybových aktivitách ze skupiny až vyloučeno. To může mít za následek odmítání těchto činností, což není příznivé jak pro další sociální vývoj dítěte, tak ze zdravotního hlediska (jak bylo uvedeno v předchozím odstavci). V tomto případě by se měla učitelka v MŠ snažit dítě povzbudit, znovu

² Při rozdělování oblastí jsem vycházela z rozdělení Švancarové a Kucharské (2001), Kucharské a Švancarové (2004) a Bednářové a Šmardové (2011)

³ Uváděné dělení těchto oblastí je pouze orientační, jednotlivé složky vývoje jsou navzájem úzce propojeny.

v něm probudit zájem o pohybové aktivity a pokusit se začlenit jej zpátky do kolektivu, např. výběrem jednodušších činností a her, ve kterých dítě nemá větší problémy, a stává se tak opět plnohodnotným a užitečným hráčem.

Nutná je také podpora ze strany rodičů a jejich snaha o rozvíjení hrubé motoriky. Ta by měla vždy probíhat formou hry nebo společné zájmové činnosti (např. kopaná s tatínkem, společné výlety na kole, návštěva bazénu nebo koupaliště, výlety do lesa, při kterých se dítě bude vyhýbat stromům, přelézat pařezy a popadané větve, přeskakovat potůčky atd.). Takto strávený čas má i další pozitivní dopady – vyplnění volného času, utužování vztahu mezi rodiči a dětmi, poznávání nových míst, přírody, zlepšování fyzické kondice všech zúčastněných a mnoho dalších.

Mezi typické dovednosti, které si děti v předškolním věku osvojují a rozvíjí tak svou hrubou motoriku, patří:

- **hry s míčem** – dítě se již snaží házet horním obloukem jednou rukou (již ne spodním obloukem oběma rukama), snaží se odhadnout vzdálenost cíle a nevědomky bere v úvahu i váhu vrhaného předmětu - jinou silou bude házet molitanový míček a jinou silou kámen (Kucharská, Švancarová, 2004)
- **opičí dráhy** - šplhání, přelézání, podlézání, přeskakování překážek
- **krátké orientační běhy** - k různým bodům, např. od lavičky ke stromu, od stromu k pískovišti, od pískoviště k houpačce a odtud zase zpátky k lavičce
- **skákání přes švihadlo** (nutná koordinace pohybu nohou a rukou)
- **skákání přes gumu** (koordinace pohybu se zrakovým vnímáním)
- **cvičení s obručí**
- **základní gymnastické prvky** - chůze na kladině (nebo raději na úzké nízké lavičce), kotoul, stojka, hvězda atd.
- **chůze na chůdách**
- **pohybové hry** - Rybičky, rybičky, rybáři jedou, Cukr káva limonáda, Honzo, vstávej apod.
- **tanečky a pohybové sestavy** - Měla babka čtyři jabka, Hlava ramena kolena palce
- **plavání, potápění, skákání do vody**
- **jízda na koloběžce, na kole, na kolečkových bruslích**
- **zimní sporty** - lyžování, snowboarding, bruslení
- **raketové sporty** – badminton, „líný tenis“

Tyto aktivity podporují rozvoj nejen hrubé motoriky, ale i prostorové orientace, zrakového vnímání, odhadu, pozornosti, seriality⁴, rytmizace nebo představivosti.

2.3.2 Jemná motorika

Jemnou motorikou můžeme nazvat schopnost manipulovat s různými předměty. Její rozvíjení v předškolním věku je důležité pro budoucí zvládnutí psaní – čím bude ruka šikovnější a uvolněnější, tím menší je riziko problémů.

Nácvikem jemné motoriky se tedy snažíme předejít specifické poruše písemného projevu - dysgrafii. Zároveň se při něm rozvíjí představivost, pozornost nebo trpělivost. Nutná je však i trpělivost rodičů, kteří by dítěti neměli odpírat zkoušení každodenních činností jen proto, aby zkrátili čas těmito činnostmi strávený. Naopak je třeba dítě nechat experimentovat, povzbuzovat ho a jeho snahu ocenit.

Nácvik:

- hra s **menšími** nebo **složitějšími hračkami** – koleje a vláčky, panenky s různými oblečky...
- **stavebnice** – LEGO, MERKUR, dřevěné kostky
- **puzzle**
- **výtvarné a rukodělné činnosti**: navlékání korálků, keramika, práce s modelínou (klasickou i pěnovou), výroba zvířátek z kaštanů, vystřihování, lepení, skládání z papíru, omalovánky, vyšívání (tupou jehlou do řídké látky - kanavy)
- **sebeobsluha** – oblékání, zapínání a rozepínání zipů a knoflíků, zavazování tkaniček, mytí rukou, čištění zubů, česání vlasů, používání příborů
- **pomoc v domácnosti** – přípravné práce v kuchyni, vykrajování vánočního cukroví, příprava studených nápojů, prostírání stolu, utírání nádobí, věšení prádla, pomoc při převlékání ložního prádla, věšení ozdob na vánoční stromeček, barvení velikonočních vajec
- **pomoc na zahradě** – při plení záhonků, hrabání listí, odnášení posekaného dříví

2.3.3 Grafomotorika

Kucharská a Švancarová (2004, s. 35) grafomotoriku definují jako „*soubor psychomotorických aktivit, které vykonáváme při kreslení a psaní*.“ Její vývoj probíhá

⁴ serialita je „*schopnost a dovednost řadit úkony v adekvátním pořadí za sebou*.“ <<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/serialita>>

v závislosti na vývoji hrubé a jemné motoriky, zrakového vnímání, prostorové orientace, pozornosti, paměti aj.

Nedostatečně rozvinutá grafomotorika způsobuje potíže s osvojováním si psaní a v důsledku může způsobit až specifickou poruchu **dysgrafii**.

Uvolněnost ruky

Paže by při kreslení měla být uvolněná ve všech kloubech. K uvolnění ruky lze využít některá motorická cvičení (např. kroužení celou paží) nebo nejrůznější grafomotorická cvičení, která se provádí na velkých formátech papíru, např. balicího.

U menších dětí je vhodné volit kreslicí náčiní, které zanechává výraznou čáru, aniž by na ně byl vyvinut přílišný tlak. Místo pastelky s úzkým hrotem, tvrdých tužek a propisovaček se tedy lépe hodí fixy s tlustým hrotem, křídly, větší kulaté štětce nebo voskovky. Postupně pak přecházíme k tvrdším nástrojům. (Kucharská, Švancarová, 2004)

Držení tužky

„Tužka, pastelka, štětec nebo třeba fix se má správně držet mezi palcem a ukazovákem a prostřední prst je pouze podpírá zespoda. Prsty by měly být asi 2 cm od papíru, tak aby ruka volně ležela na podložce a mohla se po ní plynule pohybovat. Horní konec kreslicí (nebo psací) pomůcky směřuje k rameni (u praváka k pravému, u leváka k levému), nebo alespoň kousíček vedle rameno. K papíru musí mířit trochu zešikma, ne kolmo, protože leží v prohlubni mezi palcem a ukazovákem. Naučit se co nejdříve správně držet tužku – a tento správný úchop si naprosto zautomatizovat – je pro pozdější nácvik psaní nesmírně důležité!“ (Kucharská, Švancarová, 2004, s. 37)

Pro jednodušší nácvik správného úchopu tužky jsou vhodné tlustší pastelky, tužky s trojbokým profilem nebo plastový trojhranný nástavec, který se nasazuje na tužku.

Plynulost provedení čar

Při kreslení a později psaní sledujeme také plynulost čáry. Linie by měla být nepřerušovaná a rovná.

Plynulost čar „závisí na uvolnění ruky, na obratnosti motoriky, zda pohyb při kreslení vychází z ramenního kloubu, ovlivňuje ji i držení psacího náčiní.“ (Bednářová, Šmardová, 2009, s. 20)

Lateralita

U některých dětí je dominance jedné z rukou zjevná - projevuje se při hře, kreslení nebo sebeobsluze a jiných každodenních činnostech. Jiné děti však nemají lateralitu vyhraněnou ještě před nástupem do první třídy. V takovém případě je třeba s dítětem navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu, která provede validní testy lateralit.

Vizuomotorika

Vizuomotorikou rozumíme koordinaci oka a ruky. Ta je důležitá jak pro každodenní činnosti, tak pro budoucí nácvik psaní. Dítě bude ve škole muset zvládnout přepisování viděných tvarů a později i celých textů.

Pro nácvik vizuomotorické koordinace jsou vhodné tzv. jednotažné cviky (obr. 1), které dítě obkresluje.

Kresba

Kreslení je pro některé děti činností velmi oblíbenou, jiné je však v oblibě nemají. Přesto bychom měli zájem dítěte o kreslení podporovat. Kresba má totiž hned několik funkcí.

Je komunikačním prostředkem - dítě jejím prostřednictvím sděluje svoji představu o světě a umožňuje nám nahlédnout do svého myšlení. Kreslení může být pro dítě i uvolňující, když dítě kresbou vyjádří své pocity, obavy a situace, které na něj doléhají, a tím uvolní napětí. Zároveň má kresba pozitivní účinek tím, že si rodiče s dítětem o obrázcích povídají a probírají jeho obsah. (Kucharská, Švancarová, 2004)

2.3.4 Zrakové vnímání

Pomocí zraku člověk přijímá z okolního světa přibližně 80% informací. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007) Je tedy velmi důležité i při budoucím osvojování čtení a psaní. Dříve než se začne s diagnostikou zrakového vnímání, je nutné se přesvědčit, že dítě netrpí zrakovou vadou, případně že je vada správně diagnostikována a kompenzována.

Dále je vhodné zjistit lateralitu oka. To je možné tak, že dítě necháme podívat se například do hrdla lahve, klíčové dírky nebo jiného úzkého otvoru, což dítě provede zpravidla dominantním okem. Pokud si rodič nebo učitelka v mateřské škole stejně nejsou jistí, může zkoušku lateralit provést pedagogicko-psychologická poradna.

Zraková diferenciac

Zraková diferenciac znamená zrakové rozlišování různých objektů. Ty se mohou být úplně jiné, lišit se detailem anebo polohou (jsou obrácené podle horizontální nebo vertikální

osy). Schopnost jejich rozlišení je důležitá při budoucím učení se písmen, z nichž některá jsou si podobná a liší se jen detailem (např. tiskací E-F, P-R či psací a-o, g-q, h-k) nebo polohou (např. tiskací b-p, p-q). Pokud by zrakové rozlišování nebylo dostatečně rozvinuté, je zde riziko vzniku dyslexie.

Nácvik:

- **řady obrázků**, z nichž jeden se liší jedním z výše uvedených způsobů (obr. 2)
- pokud se dítěti daří vyhledávat odlišný obrázek, můžeme použít řady znaků, které liší více kritérii (obr. 3)

Pro správné čtení je také potřeba rozlišovat krátké a dlouhé samohlásky, čemuž můžeme v předškolním věku pomoci nácvikem zrakového vnímání rytmu. K tomu je vhodné využít například materiál použitý v Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (Švancarová, Kucharská, 2001) - obr. 4. Jsou zde v řádcích nakresleny velké a malé kapky a dítě má na elektronickém bzučáku⁵ „vybzučet“, jak jdou kapky za sebou – velké dlouze, malé krátce. Později se dá nacvičovat i tím způsobem, že se řekne slovo, které dítě zapíše pomocí domluvených znaků pro krátké a dlouhé slabiky (např. táborák: -.- nebo /./).

Rozlišení figury a pozadí

Při rozlišování figury a pozadí je třeba soustředit se na určitý objekt, přestože jsou v jeho okolí další, aktuálně nepodstatné prvky. To je také nutné při budoucím učení se čtení, kdy má dítě oddělit určitou hlásku nebo slovo od ostatních. A nejen při čtení, také při kreslení určených objektů při výtvarné výchově a obecně ve všech předmětech, kde se musí orientovat v sešitě, v knize nebo na tabuli.

Nácvik:

- kresby podobného typu jako je obr. 5, kde jsou předměty nakresleny na složitém pozadí
- kartičky, na nichž jsou obrázky namalovány na různě šrafovaných podkladech, případně jsou nakresleny přes sebe (obr. 6-8)

Zraková analýza a syntéza

Zrakovou analýzou se rozumí schopnost rozložit si určitý obrázek nebo jiný zrakový podnět na dílčí části. Ta je potřebná při nácviku čtení a přepisování textu, kdy dítě musí text

⁵ Bzučák je opticko-akustická pomůcka, která při stisknutí tlačítka vydává zvuk a svítí (po dobu, kdy je tlačítko stisknuto). Je vhodná pro nácvik délek samohlásek a rytmu u dětí v předškolním i školním věku.

rozložit na jednotlivá slova a slovo na jednotlivá písmena. Při jejím nedostatečném rozvinutí opět hrozí riziko dyslexie.

Nácvik:

- složitější **obrázky s mnoha detaily** - dítě hledá různé předměty, zvířata apod. podle pokynů
- dvojice **obrázků s rozdíly**, které dítě vyhledává
- dvojice obrázků - na jednom z nich chybí některé detaily a ty má dítě dokreslit – toto cvičení rozvíjí také grafomotoriku (obr. 9)

Všechna tato cvičení mají zároveň příznivý vliv na pozornost

Opakem zrakové analýzy je zraková syntéza, tedy vnímání objektu složeného z různých částí jako celku. Ta je opět nezbytná pro budoucí čtení, kdy se z různých písmen skládají slova.

Nácvik:

- **puzzle** – začínáme od těch s menším množstvím větších dílků a postupně přecházíme k drobnějším; pokud už dítě všechny puzzle zná a staví je z velké části po paměti, je možné jednoduše využít různé obrázky, které se rozstřihají na kousky – množství a velikost je třeba zvolit úměrné aktuální úrovni zrakové syntézy dítěte
- **stavebnice**, ze kterých dítě skládá obrazce a stavby (dvoj- či trojrozměrně) podle předlohy nebo dle vlastní fantazie – současně se rozvíjí představivost, pozornost a jemná motorika

Zraková paměť

Zraková paměť je nezbytným předpokladem pro osvojení si nejen čtení a psaní, proto je nutné ji procvičovat již v předškolním věku.

Nácvik:

- **pexeso** – oblíbená hra, při níž se zároveň trénuje plošné vnímání, pozornost, trpělivost
- **Kimova hra** - dítěti se na krátkou dobu ukáže několik předmětů, které se dítě snaží zapamatovat si a po zakrytí je vyjmenovat
- několik obrázků, které si dítě prohlíží a po zakrytí vyjmenovává
- jeden obrázek, který dítě vyhledává mezi několika podobnými

2.3.5 Prostorové vnímání

Prostorové vnímání úzce souvisí s motorikou, zrakovým a sluchovým vnímáním. Jedná se o schopnost **orientace v prostoru**, chápání pojmů nahoře, dole, vpředu, vzadu, uprostřed, později pak i vlevo a vpravo (**pravolevá orientace**). Ty jsou důležité jak při pohybu v prostoru, tj. při pohybových hrách, tak později při **orientaci na ploše** sešitu (a jeho úpravě), knihy, tabule či mapy, v geometrii, tělesné výchově atd.

Nácvik:

- **hledání určitého předmětu** v prostoru (v místnosti nebo venku) – dítě můžeme navádět buď pomocí známých pokynů „samá voda“, „přihořívá“ a „hoří!“, nebo se dítě může ptát, jestli je předmět směrem k oknu nebo ke dveřím, výš nebo níž apod. a my odpovídáme ano-ne. (Kucharská, Švancarová, 2004)
- nácvik pojmů *nahoře-dole, vlevo-vpravo, uprostřed* pomocí obrázku s devíti (3x3) okny, v nichž jsou různé postavy, zvířata, věci apod., jejichž umístění má dítě určit
- **deskové stolní hry** - Člověče, nezlob se, Žížalky (viz obr. 10 – postupuje se podle hodu kostkami po políčkách, a když hráč stoupne na políčko s hlavou žížalky, sjede po ní se svou figurkou až na políčko u jejího ocasu, naopak o žebřících se šplhá nahoru – vyhrává hráč, který se jako první dostane na políčko s číslem 100)
- **puzzle**
- **spojování bodů podle vzorů** (obr. 11)
- **překreslování obrázků do sítě** (obr. 12)

Od předškolního věku by dítě mělo být vedeno k pohybu po ploše papíru **odshora dolů a zleva doprava**. Pokud si na tyto dva směry zvykne ještě před nástupem do první třídy, bude pro něj jednodušší je udržet i při čtení a psaní.

Nácvik:

- „čtení“ řádků obrázků (obr. 13) nebo barevných koleček (obr. 14) - je třeba dbát na to, aby dítě nepřeskakovalo mezi řádky a jednotlivými obrázky či kolečky na řádku.

2.3.6 Sluchové vnímání

Sluchové vnímání je další oblast, která je důležitá pro úspěšný vstup do školy. Pokud není dostatečně rozvinuté, může mít dítě problémy s osvojováním si čtení a psaní - nedostatky mohou zvyšovat riziko vzniku dysortografie a dyslexie. Mimo to může mít dítě problém i s dalšími předměty, při kterých dostává pokyny a získává informace sluchovou cestou.

Stejně jako před diagnostikou zrakového vnímání, i před vyšetřením vnímání sluchového zapotřebí je nejdříve vyloučit vadu sluchu. Pokud mají rodiče (případně další příbuzní, učitelky v MŠ, praktický lékař apod.) pochybnosti, zda dítě dobře slyší, je vhodné vyšetření sluchu u specialisty na ORL.

Rozlišení figury a pozadí

Před další prací se sluchovým vnímáním je nutné, aby bylo dítě schopno odlišit zvuk, na který se má soustředit, od ostatních zvuků z okolí. S nácvikem je vhodné začít v prostředí, kde není zvukových podnětů příliš, a postupně jejich počet a intenzitu zvyšovat – např. začínáme v místnosti, kde jsou jen slabě slyšet zvuky z ulice, poté můžeme přidávat další zvuky v místnosti a nakonec trénovat venku, kde je hluk.

Pokud by obtíže v této oblasti přetrvávaly, je možné, že bude mít dítě problémy s orientací v prostoru pomocí sluchu, s pozorností během výkladu nebo s přijímáním slovních pokynů a zvládáním diktátů, když není ve třídě úplné ticho.

Nácvik:

- rozeznávání různých zvuků v různých prostředích – např. v lese datel, na ulici klakson
- rozhovor v prostředí, kde je více zvukových podnětů – zvyšovat množství a hlasitost zvuků, případně snižovat intenzitu hlasu
- ve skupině dětí lze hrát hry, kdy jsou vydávány různé zvuky a děti mají např. vyskočit, když uslyší bubínek
- hra na slepou bábu, při níž děti vydávají zvuky – později lze ztížit tak, že každé dítě vydává jiný zvuk (zvířat apod.) a dítě, které má babu, musí chytit jen toho, kdo např. mňouká

Sluchová diferenciac

Schopnost sluchové diferenciac je nezbytným předpokladem pro rozeznávání jednotlivých hlásek. To je důležité pro odlišování a později správný zápis měkkých a tvrdých souhlásek, znělých a neznělých souhlásek, sykavek nebo krátkých a dlouhých samohlásek.

Pokud by tato schopnost nebyla dostatečně rozvinuta, hrozí riziko vzniku dysortografie, případně dyslexie.

Nácvik⁶:

- **poznávání neřečových zvuků**

- zvuky vydávané při každodenních činnostech (v místnosti nebo domě) – domovní zvonek, bouchnutí dveří, odemykání, otevření vrzajících dvířek, cinkání příborů a nádobí, mytí nádobí, napouštění vany, zvuk pračky, vysavače, fěnu, zapnutá televize nebo rádio, kroky, sourozenec hrající na hudební nástroj, zvonění budíku, škrtnutí zápalkou...
- zvuky ve venkovním prostředí – auto, tramvaj, popelářský vůz, klakson, sirény, letadlo, štěkot psa, zpěv ptáků, řeka...
- zvuky zvířat (můžeme spojit i s rozšiřováním slovní zásoby – jak se kterým zvukům zvířat říká) – štěkot psa, mňoukání kočky, vrkání holuba, houkání sovy, krákání vrány, kokrhání kohouta, bučení krávy, bečení ovce, bzucení mouchy, cvrkání cvrčka, kvákání žáby...
- hlasy lidí, které dítě dobře zná – rodiče, sourozenci, další příbuzní, učitelky v mateřské škole, vedoucí zájmových kroužků, spolužáci, kamarádi...

Jako vždy je vhodné nácvik provádět formou hry, například poznávání hlasů spolužáků v MŠ lze procvičovat hrou, kdy dítě musí bez zrakové kontroly uhodnout, který z kamarádů mluví, zpívá apod.

- **poznávání řečových zvuků**

- říkáme dítěti dvě slova, která jsou buď naprosto shodná, nebo se liší pouze detailem, a dítě má určit zda jsou stejná nebo ne - používáme i nesmyslná slova (např. *fraš-flaš*), využíváme podobnosti hlásek (*b-v, m-n, l-r, a-e, b-p, d-t, f-v, g-k, h-ch, s-z, š-ž, c-s, c-z, č-š, č-ž, d-d', n-ň, t-t', a-á, e-é, i-í, o-ó, u-ú*)

Sluchová analýza a syntéza

Sluchová analýza je schopnost rozložit si slyšenou informaci na menší části. Je nutné, aby bylo dítě schopno rozdělit si slyšený text na jednotlivá slova a každé slovo na slabiky nebo hlásky. Díky tomu je potom schopné to, co slyší, také napsat. Tréninkem rozkladu slova na hlásky snižujeme riziko problémů s přehazováním a vynecháváním písmen ve slově.

Oproti tomu sluchová syntéza dítěti umožňuje jednotlivé hlásky nebo slabiky skládat do slov.

Nácvik⁷:

- **rozklad věty na slova** - řekneme větu a dítě má určit, z kolika slov se skládá
 - začínáme s větami s menším počtem slov, postupně zvyšujeme obtížnost
- **rozklad slova nebo krátké věty na slabiky** – dítě slovo nebo větu opakuje a přitom jednotlivé slabiky vytleskává

⁶ Začínáme neřečovými zvuky a až po dostatečném procvičení pokračujeme se zvuky řečovými. (Žáčková, Jucovičová, 2007)

⁷ U nácviku analýzy hlásek ve slově je třeba věnovat zvýšenou pozornost dětem s dyslalií.

- pokud s tím má potíže, pomáháme – také vytleskáváme, případně dítěti ruce držíme a tleskáme „za něj“
- je vhodné použít i různá rozpočítadla, říkanky, písničky
- **analýza 1. hlásky ve slově** – dítě určuje, kterou hláskou začíná slovo
 - začínáme se slovy, která začínají:
 - hláskou, při jejímž vyvozování je viditelný pohyb rtů (např. *b, m, p*)
 - hláskou, kterou můžeme zdůraznit delším vyslovením (např. *r, s, š, z, f, v*)
 - samohláskami – ty můžeme také vyslovovat déle, navíc je zřetelné postavení rtů a dolní čelisti
- **analýza poslední hlásky ve slově** – tu nacvičujeme až po zvládnutí rozlišování 1. hlásky
 - opět začínáme se slovy s výraznou hláskou na konci (např. *m, s*)
 - nepoužíváme slova, která mají na konci znělou souhlásku (*b, d, h, g, v, z, ž*)
- **analýza hlásky uprostřed slova** – dítě určuje, zda slyší určitou hlásku v určitém slově (např. *s* ve slově *kostel* - ano, *p* ve slově *kniha* - ne)
- **analýza slabiky na začátku, na konci a uprostřed slova** – provádíme podobně jako analýzu hlásek

Při nácvičování sluchové analýzy můžeme pomáhat různými obrazovými materiály – např. najdi zvířata, jejichž názvy začínají na..., spoj dvojice obrázků, které začínají/končí na stejnou hlásku/slabiku, která mají stejný počet slabik apod. Můžeme využít i předměty denní potřeby, které dítě třídí podle daných kritérií.

Sluchové vnímání délek hlásek a rytmu

Tato oblast je opět potřebná pro čtení i psaní. Při čtení je nutné rozlišovat slabiky s krátkou a dlouhou samohláskou, a podle toho je vyslovovat. Při psaní zase musíme rozeznat délky slabik ve slyšených slovech a podle toho je zapsat – s nebo bez použití čárky, případně kroužku nad samohláskou.

Nácvik:

- **vytleskávání říkanek, básniček, písniček** – je třeba dbát nejen na správný rozklad na slabiky, ale i na jejich správnou délku
- říkanky a písničky je také možné zvukově znázornit pomocí bzučáku, píšťalky, flétny, klavíru, broukáním apod.
- později lze naopak dítěti předvést určitý rytmus a jeho úkolem je uhodnout, o jakou písničku se jedná, nebo vymyslet slovo, ve kterém jsou krátké a dlouhé slabiky tak, jak bylo předvedeno
- sluchové vnímání rytmu podporují i různé **pohybové aktivity** – tanečky, pohybové sestavy

Rýmování

Pro rozvoj schopnosti vnímat a vymýšlet rýmy je vhodné číst dětem básničky, zpívat písničky a používat říkadla od útlého věku.

Nácvik:

- **doplňování** do říkadel a známých básniček – dospělý čte básničku a vynechává poslední slovo ve verši, které doplňuje dítě
- **vymýšlení** smysluplných **rýmů** na různá slova – začínáme jednoduššími slovy, s větším množstvím rýmujících se možností (*pes, květ, žlab, kos...*)

Opět lze využít obrazové materiály, kde dítě vyhledává a spojuje slova, která se rýmují.

Sluchová paměť

Dostatečně rozvinutá sluchová paměť je pro školní vzdělávání nezbytná. Během výuky totiž k dítěti přichází většina informací sluchovou cestou. Pokyny pro práci i samotný výklad musí dítě nejen zachytit, ale i uchovat. Pokud není sluchová paměť dostatečně rozvinutá, mohou nastat problémy se zvládnutím vykládané látky a jejím zápisu do sešitu, dále se zapamatováním si textů, které je třeba znát doslovně (básniček, vyjmenovaných slov atd.), nebo při diktátech.

Nácvik:

- **zapamatování si slyšených slov nebo známých zvuků** – začínáme s cca 3 slovy nebo zvuky, postupně přidáváme
- **zapamatování si slyšeného příběhu** – přečteme, případně pustíme z audio nosiče příběh a po jeho skončení má dítě převyprávět děj, říci, jaké postavy se v pohádce vyskytovaly apod.
 - začínáme s krátkými příběhy a nevyžadujeme příliš mnoho podrobností, postupně se reprodukce dítětem stává detailnější a přesnější
 - při tomto cvičení se rozvíjí také pozornost a řeč
- **opakování rytmu** – tleskáním, dupáním, pomocí bubínku, klavíru, flétny, Orffových nástrojů
- **opakování slyšených zvuků** – nejdříve se zrakovou kontrolou během předvádění zvuků, později se již dítě nedívá
 - zvuky vydávané vlastním tělem – tleskání, dupání, zakašlání, křik, broukání, šepot...
 - zvuky vydávané předměty - můžeme využít zvuky uvedené výše i nejrůznější další (např. zmačkání papíru, stříhání nůžkami, puštění vody, bouchnutí dveřmi...)
 - od dobře známých zvuků přecházíme k méně obvyklým (ale známým)

2.3.7 Řeč

Řeč má několik funkcí. Je nutná pro dorozumívání se s druhými lidmi a sociální začlenění – od 3. - 4. měsíce věku dítě odpovídá na řeč matky broukáním. Je také důležitá při poznávání světa kolem sebe – děti se od malička ptají „Co to je?“ a později „Proč to tak je?“ V neposlední řadě je řeč prostředkem vyjádření vlastních pocitů, názorů atd.

Výslovnost hlásek

Do 5 let věku dítěte přetrvává tzv. **fyziologická dyslalie**, tedy nesprávné tvoření některých hlásek (např. *l, r, ř*). Výslovnost by se v tomto věku měla spontánně upravit. Pokud se tak neděje, trvá do cca 7 let věku tzv. prodloužená fyziologická dyslalie. V tomto stádiu vývoje je sice ještě možné, že se výslovnost upraví sama, nicméně je vhodné, aby bylo dítě pod dohledem logopeda. Ten může doporučit cvičení, která dítěti pomohou osvojit si správnou tvorbu hlásek. Taková cvičení je potom nutné s dítětem provádět pravidelně a v krátkých časových úsecích (5-10 minut).

Artikulační obratnost a plynulost řeči

Artikulací rozumíme schopnost vyslovovat hlásky už ne odděleně, ale spojené do slov. Jedná se o koordinovaný pohyb jazyka, rtů, dolní čelisti, měkkého patra a hlasivek. Artikulační obratnost je potom dovednost mluvit tak, aby nám bylo rozumět, bez zbytečného přeréknutí, drmolení a podobně.

Nácvik:

- **opakování složitějších slov** - *ředkvička, cvrček, nejnebezpečnější, aerolinie, podplukovník, dobrodružství, různobarevný, vyfotografujeme, nesamostatný...* (Kucharská, Švancarová, 2004)
- **jazykolamy** – *Strč prst skrz krk. Šel pštros s pštrosicí a pštrosáčky. Nenaolejuje-li Julie koleje, naolejují je já.*

Plynulost, neboli fluence řeči může být narušena dvěma způsoby. Buď jde o koktavost, kdy je plynulost řeči narušena neúmyslným opakováním slabik, nebo o breptavost, kdy dochází ke zrychlení tempa řeči, což vede k její nesrozumitelnosti. V obou dvou případech je opět třeba, aby dítě vyšetřil logoped, případně psycholog, a určil další postup intervence.

Gramatická správnost mluveného projevu

Nácvik:

- pravidelné **čtení pohádek**, poslech pohádek z audio nosičů

- společné čtení pohádky, kdy jsou v textu některá slova znázorněna obrázkem, který se dítě snaží doplnit ve správném tvaru – když dospělý ukazuje na řádku prstem to, co čte, dítě si tím zároveň procvičuje oční pohyb zleva doprava (obr. 15)

Slovní zásoba

Dítě potřebuje mít dostatečně rozvinutou slovní zásobu již před nástupem do školy, aby dokázalo porozumět výkladu a pokynům učitelů a zároveň bylo schopno samo se vyjádřit. Slovní zásoba se rozšiřuje od nejútlejšího věku, je tedy třeba s dítětem dostatečně komunikovat, mluvit na něj, komentovat společné činnosti, povídat si s ním o prožitých zážitcích, vypravovat pohádky apod.

Nácvik:

- přiměřená **každodenní komunikace**
- **vyprávění příběhů a pohádek**, později i jejich společné vymýšlení
- povídání si o obrázcích (procvičuje se i zrakové rozlišování), o zážitcích (cvičí se paměť)
- **podněcování dítěte k řečovému projevu** – vyprávění o tom, co dělalo ve školce, o čem byla pohádka...

Pragmatická rovina

Jedná se o schopnost využít řeč k adekvátní komunikaci s okolím. Dítě však musí umět rozlišit, s kým komunikovat smí a s kým ne – může si povídat s kamarádkou maminky, kterou zná, ale ne s cizím člověkem na hřišti nebo v obchodě. Při nácviku je také nutná podpora ze strany rodičů, zvláště v případech, kdy je dítě úzkostné a kontakt s lidmi, se kterými se příliš nezná, nemá rádo. Pokud se ovšem dítě komunikaci vytrvale brání, nelze ho k ní nutit, naopak je třeba nechat mu čas, aby získalo jistotu a odhodlalo se k ní samo.

Nácvik:

- podporovat dítě a pomáhat mu v kontaktu s lidmi, které dobře nezná, ale nehrozí od nich nebezpečí – vzdálení příbuzní, přátelé a známí rodičů...
- naučit dítě zdravít – sousedku, známého prodavače v samoobsluze...
- nechat dítě, aby si například samo koupilo sladkost

V případě, že dítě v některých sociálních situacích úplně přestává mluvit, přestože v jiných (známých) s řečí nemá větší problémy, měli by s ním rodiče navštívit logopeda, aby se

vyloučila porucha **mutismus**, tedy získaná psychogenní nemluvnost, kterou je nutné řešit s dalšími odborníky - psychologem, psychiatrem, foniatrem.

2.3.8 Myšlení

S rozvojem řeči úzce souvisí rozvoj myšlení. To nám „*umožňuje zobecňovat jevy kolem nás a chápat jejich podstatu a fungování. Myšlením uspořádáváme jevy do vzájemných vztahů, rozumíme příčinám a důsledkům či následkům dějů.*“ (Kucharská, Švancarová, 2004, s. 48)

Díky myšlení jsme schopni korigovat informace, které vnímáme prostřednictvím smyslů (postavu v dálce vidíme malou, ale chápeme, že jde o člověka), jsme díky němu schopni zobecňování a hledání souvislostí. Hraje také roli při uvědomování si základních matematických pojmů, při srovnávání, třídění a řazení objektů podle různých klíčů (podle barvy, velikosti, tvaru aj.). (Kucharská, Švancarová, 2004)

Nácvik:

- **hledání nesmyslů** - co je na obrázku špatně
- **hledání logických dvojic** - Které dvě věci k sobě patří? (obr. 16)
- **antonyma** (lze i s vizuální podporou pomocí obrázků) – *malý-velký, rychlý-pomalý, tlustý-hubený, veselý-smutný...*
- **synonyma** (Jak bys jinak řekl? Co je na obrázku?) – *dům, dívka, pán, pes...*
- **podřazená** (Vymysli co nejvíc...) **a nadřazená** (To všechno je...) **slova** – *ovoce, zelenina, květiny, stromy, zvířata, ptáci, dopravní prostředky, nádobí, nábytek, oblečení, hračky, věci do školy, dny, měsíce, jména, pohádky, barvy...*
- **O kterou pohádku jde?** – postavy a důležité pojmy dítěti buď vyjmenujeme, nebo ukážeme na obrázku (např. dívka v čepečku, babička, vlk, myslivec – Červená Karkulka; trpaslíci, otrávené jablko, kouzelné zrcadlo – Sněhurka; dvě děti, perník, čarodějnice – O perníkové chaloupce)
- **úsloví** – Co se říká? *Bílý jako... Pomalý jako... Kyselý jako...*
- **hádanky**
- **Čeho to je část?** – dítěti ukážeme část obrázku předmětu a dítě hádá, o co se jedná (např. komín – *dům*, kolo – *bicykl*, *černobíle pruhovaná noha* – *zebra*, *paroh* – *jelen...*)
- **Jak jdou obrázky za sebou?** (obr. 17)
- **Co kdy děláme?** – dítě vymýšlí, jaké činnosti jsou typické pro ráno, poledne, večer, noc apod.

- **porovnávání množství bez počítání** – na které hromádce je víc pastelek, jablek, bonbonů...

2.3.9 Pozornost

Pozornost lze definovat jako „výběrové zaměření a soustředění vědomí na určité objekty a aktivity.“ (James in Plháková, 2004, s. 78) Důležité je slovo *výběrové*, jelikož umožňuje vybírat pouze některé podněty (ty, které jsou v určitý moment důležité nebo si je člověk chce uvědomit) a ostatní ignorovat. (Plháková, 2004)

Rozlišujeme dva druhy pozornosti: pozornost bezděčnou a pozornost záměrnou. U dítěte se nejdříve objevuje pozornost bezděčná, která slouží k orientaci v prostředí. V předškolním věku by se však již měla rozvinout pozornost záměrná, která je spjatá s rozvojem volných vlastností. Dítě vnímá určitý podnět, nejen proto, že je pro něj zajímavý, ale i proto, že se to od něj vyžaduje a chce o něm získat další informace. Je ovšem třeba, aby byl podnět přiměřený úrovni jeho myšlení. (Kucharská, Švancarová, 2004) „*Čím větší zájem vzbudíme, tím lépe a déle udržíme dětskou pozornost.*“ (Kucharská, Švancarová, 2004, s. 53)

S otázkou pozornosti souvisí problematika ADHD (poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou a impulzivitou) a ADD (prosté poruchy pozornosti). ADHD je vývojová porucha, která se projevuje deficitem v oblastech pozornosti, impulzivity a hyperaktivity, což dítěti způsobuje nemalé obtíže s výkony ve škole a se sociálními vztahy (např. s kontakty s vrstevníky nebo s podřizováním se autoritě a pravidlům). U ADD se neobjevuje hyperaktivita ani impulzivita, více problémů s pozorností. Na rozdíl od dětí s ADHD, které mají obtíže s udržením pozornosti, děti s ADD nezvládají zaměřit pozornost na určitou činnost. (Zelinková, 2009)

Pozornost lze pomoci: kresby, smyslů, pohybu a rytmu.

Nácvik:

- **vybarvování určitých tvarů určitou barvou** (obr. 18)
- **vyhledávání určitého tvaru** (obr. 19)
- **třídění pomocí zraku** - vystřižených objektů podle barvy, velikosti, tvaru (obr. 20), **sluchu** – krabiček s různým obsahem (písek, hřebíky, sirky) nebo **hmatu** - např. mincí
- **napodobování pohybu a rytmu**
- **hod na cíl** – dítě se má trefit míčkem například do koše nebo do kruhu s kamenů
- **skákáni panáka**

(Kucharská, Švancarová, 2004)

2.4 Specifické poruchy učení

Pokud nejsou oblasti uvedené v kapitole 2.3 v předškolním věku dostatečně rozvinuty, hrozí riziko vzniku specifických poruch učení. Ty způsobují obtíže při osvojování některých školních dovedností.

Zelinková (2009) je dělí na: dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dyspraxii, dysmúzii.

2.4.1 Dyslexie

Dyslexie je specifická porucha osvojování čtenářských dovedností. Postihuje **rychlost** čtení (v důsledku obtížného dekodování textu), **chybovost** (způsobená záměnami písmen tvarově podobných (*b-d-p*), zvukově podobných (*t-d*) i zcela nepodobných) a **porozumění** čtenému textu (dítě pouze převádí tvar slova na zvukovou podobu, ale nevnímá obsah). (Zelinková, 2009)

2.4.2 Dysgrafie

Dysgrafie postihuje grafickou stránku písemného projevu. Projevuje se obtížným zapamatováním si písmen, špatnou čitelností písma, častým škrtnutím a pomalým tempem psaní. Pro člověka s dysgrafií je psaní velmi vyčerpávající.

K jejímu vzniku přispívají nedostatky v oblasti hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky, zrakové a pohybové paměti, prostorové orientace a pozornosti. (Zelinková, 2009)

2.4.3 Dysortografie

Dysortografií rozumíme poruchu osvojování si pravopisu. Projevuje se vysokým počtem tzv. specifických dysortografických chyb a problémy s osvojováním a aplikací gramatických pravidel.

Za specifické dysortografické chyby jsou považovány problémy s rozlišováním krátkých a dlouhých samohlásek, slabik *dy-di ty-ti, ny-ni*, sykavek, dále přidávání a vynechávání písmen a potíže s určováním hranic slov v písmu. Tyto jevy jsou spojeny s nedostatečným rozvinutím sluchového vnímání, vnímání rytmu a rozumění obsahu textu.

Obtíže s gramatickými pravidly souvisí s nedostatky v oblasti řeči, zvláště jazykového citu. Dalšími příčinami mohou být poruchy soustředění, paměti, případně grafomotoriky. (Zelinková, 2009)

2.4.4 Dyskalkulie

Dyskalkulie se projevuje potížemi v oblasti matematických dovedností – manipulace s čísly, číselných operací, matematických představ a geometrie. Dítě s dyskalkulií si „často osvojuje početní spoje pouze na základě paměti a v případě, že paměť selže, dopouští se „neobvyklých chyb“ ($2 : 4 = 8$)“. (Zelinková, 2009, s. 44)

Novák (in Zelinková, 2009) rozděluje dyskalkulii na tyto základní typy:

Praktognostická dyskalkulie – porucha prostorového faktoru matematických funkcí, způsobuje obtíže tvořením skupin či řad konkrétních předmětů či nakreslených symbolů a porovnávání jejich počtu.

Verbální dyskalkulie se projevuje problémy s označováním množství a počtu předmětů, operačních znaků a matematických úkonů. Dále s vyjmenováváním číselných řad, chápáním a představením si vysloveného čísla a slovním označením počtu předložených předmětů.

Lexická dyskalkulie znamená neschopnost číst matematické symboly, zvláště delší číslice nebo číslice tvarově podobné (6 a 9 nebo 3 a 8). Také způsobuje záměny čtených čísel (např. 12 a 21). Košč (in Zelinková, 2009) ji nazývá *numerická dyslexie*.

Grafická dyskalkulie je porucha psaní matematických znaků a rýsování i jednoduchých obrazců v geometrii. Košč (in Zelinková, 2009) používá název *numerická dysgrafie*.

Operační dyskalkulií rozumíme obtíže s prováděním matematických operací – sčítání, odčítání, násobení, dělení a dalších. Objevuje se také zaměňování jednotlivých operací (např. sčítání-odčítání).

Ideognostická dyskalkulie postihuje oblast chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Při nejtěžší formě není jedinec schopen počítat po jedné od daného čísla. Tento typ dyskalkulie způsobuje problémy se slovními úlohami, kdy je třeba převést slovní zadání do systémů čísel. (Zelinková, 2009)

2.4.5 Dyspraxie

„Dyspraxie je porucha, která postihuje osvojování, plánování a provádění volných pohybů.“ (Zelinková, 2009, s. 10)

Někdy se dyspraxie projevuje již od narození, jindy se pohybový vývoj začne zpomalovat až od cca 1. roku věku dítěte. Může být způsobena například špatnou stravou matky v těhotenství, nedostatkem možnosti pohybu kvůli dlouhodobému přenášení v náručí či

v sedačkách, nedostatečným přísunem podnětů k fyzické aktivitě nebo malou motivací k pohybovým činnostem v důsledku toho, že při nich dítě nezažívá úspěch.

Fyzická neobratnost může způsobovat jak zdravotní problémy (ochablé svalstvo, nesprávné držení těla, větší riziko úrazů), tak problémy se sebehodnocením, pocity méněcennosti, obtíže se sociálními kontakty apod. (Zelinková, 2009)

2.4.6 Dismúzie

Dismúzie je porucha osvojování hudebních dovedností. Dle Swierkoszové (in Zelinková, 2008) je nejzávažnějším problémem čtení z not, které nazývá *notovou dyslexií*. Jedinci, kteří jí trpí (např. studenti konzervatoře), mají vynikající hudební sluch, ale nezvládají hru z listu a nastudování skladeb je stojí veliké úsilí. (Zelinková, 2008)

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 Formulace výzkumných otázek

V praktické části své bakalářské práce jsem si dala za úkol zjistit, zda a do jaké míry pomáhá dětem trénink výše uvedených oblastí, které jsou u nich oslabeny. Jejich nedostatečná úroveň totiž může znamenat problémy nejen na začátku školní docházky (tedy s počátečním čtením, psaním, případně počítáním), ale v důsledku může způsobit rozvinutí některé ze specifických poruch učení, což nepříznivě ovlivní celý budoucí život dítěte. Vhodným nácvikem by se tedy mohlo zmenšit riziko obtíží v následujících letech.

Hypotéza 1: Na konci předškolního věku se budou v mateřské škole vyskytovat děti a odlišnými výkony v Testu rizika poruch čtení a psaní. Hypotéza vychází z předpokladu normálního rozložení výkonů, vedle dětí s dobrými výkony se budou objevovat i děti s horší úrovní výkonu.

Hypotéza 2: U dětí s výkonem v pásmu rizika se po dlouhodobém rozvojovém tréninku zvýší úroveň výkonů v jednotlivých subtestech. Tato hypotéza koresponduje s předpoklady autorek testu, které doporučují trénink deficitních oblastí specifickými metodami.

Hypotéza 3: U dětí, které prochází stimulačním programem, dojde k většímu posunu výkonu než u dětí bez tohoto podněcování. Domnívám se, že je možné na konci předškolního věku podněcovat rozvoj dětí a že se specificky vytvořený program promítne do zvýšení dovedností předškoláka v té které oblasti.

3.2 Metodika práce – popis výzkumu

K hodnocení úrovně oblastí před a po nácviku jsem použila *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky* vytvořený Danielou Švancarovou a Annou Kucharskou. Test je podrobněji popsán v podkapitole 3.4. Pro další práci jsem vybrala tři děti, jejichž výsledky se pohybovaly v pásmu nižšího průměru a podprůměru. Podle výsledků jednotlivých subtestů jsem u nich určila oslabené oblasti a možnosti jejich nácviku. Ten jsem potom prováděla 1-2krát týdně po dobu 2 měsíců. Poté jsem všechny děti otestovala znovu a porovнала jejich výsledky z prvního a druhého testování.

3.3 Metodika práce – popis vzorku

Původně jsem chtěla pracovat v některé z mateřských škol v Praze, ale setkala jsem se s neochotou ze strany ředitelek, pro které by to prý bylo moc práce navíc. Nakonec jsem se

domluvila až s ředitelkou MŠ Svatopluka Čecha v Chrudimi. Ta mi vyšla vstříc, přestože byla na této pozici prvním rokem a musela tedy řešit mnoho organizačních záležitostí.

3.3.1 MŠ Svatopluka Čecha

Mateřská škola Svatopluka Čecha se nachází v klidné části Chrudimi. Jejím sídlem je historická budova bývalého Lidového domu v ulici Svatopluka Čecha. Mateřská škola je v současné době pětitřídní s celkovou kapacitou 130 dětí. Ve čtyřech třídách jsou děti rozděleny dle věku (s věkovým rozdílem maximálně dva roky) a pátá třída je heterogenní (speciální třída pro děti s tělesným či kombinovaným postižením a autismem).⁸

Děti mají možnost účastnit se v rámci mateřské školy různých aktivit, např. hry na flétnu (při níž se trénuje, mimo jiné, i jemná motorika a soustředění), canisterapie, logopedie či angličtiny (ovšem podle Zelinkové (2008, s. 143) „z hlediska vývoje kompetencí k mateřskému jazyku může raná systematická výuka cizího jazyka působit na dítě nepříznivě a jedinci, který je navíc rizikový z hlediska dyslexie, přímo uškodit“).

K dispozici je malý ateliér v podkroví, kde probíhají výtvarné a hudební aktivity a výuka angličtiny. Pro pobyt venku je určena zahrada s hřištěm, ale také se chodí na procházky po blízkém okolí.

3.3.2 Třída Stromečky

Třída Stromečky má 28 dětí ve věku 5-7 let, které by v září měly nastoupit do první třídy. Jsou zde jak děti narozené v létě 2006 a bez odkladu školní docházky, tak děti s odkladem, takže rozdíly mezi nimi jsou v některých oblastech velké (což nemusí být nutně způsobeno věkovým rozdílem, navíc některé mladší děti například kreslí lépe než starší).

U dětí se střídají tři učitelky, z nichž každá preferuje jiné aktivity (výtvarné, pohybové nebo dramatické). Denní režim je zhruba stejný jako v jiných mateřských školách.

3.3.3 Výběr dětí

K testování jsem vybírala děti v posledním ročníku mateřské školy, které půjdou příští rok do 1. třídy a které nemají odklad školní docházky. Po vyřazení dětí, které byly v době prvního testování nemocné, tato kritéria splňovalo osm dětí – 5 dívek a 3 chlapci ve věku od 5 let a 4 měsíců do 6 let a 3 měsíců.

⁸ <<http://www.klicekksrdci.com/>>

3.4 Metodika práce – popis použitých metod

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky je diagnostický materiál, který „slouží k včasnému zachytu dětí, které by mohly mít v počátečním čtení a psaní problémy.“ (Švancarová, Kucharská, 2001, s. 4)

Skládá se z 56 položek ve 13 subtestech (S1-S13). Za každou položku testu dítě získává 1 nebo 0 bodů, podle toho, zda splnil zadání (u některých položek s jistou tolerancí).

„Součástí testu je obrazový materiál, k jeho zadání je nezbytné použití bzučáku. (...) Zadává se individuálně a jeho vypracování trvá 20-30 minut (podle schopností dítěte).“ (Švancarová, Kucharská, 2001, s. 5)

Prvních 5 subtestů se věnuje **sluchovému vnímání**. Hodnotí se:

- analýza na slabiky (vytleskávání slov)
- analýza první hlásky ve slově
- rozlišování hlásek ve slově (např. slyšíš *ch* ve slově *procházka*?)
- rozlišování podobných slov (např. *fraš* a *flaš*)
- rozlišování délek (pomocí bzučáku)

Další část testu (4 subtesty) je zaměřena na **zrakové vnímání**. Konkrétně na:

- rytmus (dítě podle obrázku velkých a malých dešťových kapek na 3 řádcích „bzučí“ na bzučáku dlouze a krátce, potom „bzučí“ testující a dítě ukazuje, o který řádek se jedná)
- pravolevou orientaci (dítě určuje, zda jsou dva obrázky stejné nebo zrcadlově otočené)
- zrakovou paměť (dítěti je ukázán jednoduchý obrázek po dobu 3-5 vteřin a po jeho zakrytí jej vyhledává mezi třemi podobnými)
- plošné vnímání (dítě má za úkol překreslit dva obrázky tvořené čarami na síti 3x3 teček)

Následuje subtest **artikulační obratnosti**. Zde dítě opakuje po testujícím 6 obtížně vyslovitelných slov (např. *nejnebezpečnější*, *Šeherezáda*). Pokud má dítě vadu výslovnosti, hodnotí se, jak slovo vyslovilo v rámci své vady, zda slovo nezkomolilo, případně se nezakoktalo nebo slovo nezopakovalo.

Další subtest zjišťuje úroveň **jemné motoriky**, resp. grafomotoriky - schopnost napodobení písma. Dítě dostane papír se třemi tvary podobnými písmu a jeho úkolem je překreslit tyto tvary na papír se třemi volnými řádky. Posuzuje se napodobení velikosti, tvaru, jednotlivých detailů, umístění na ploše a vedení čáry.

Ve dvanáctém subtestu, který se týká **učení písma**, se vychází z obrazového materiálu z předchozího subtestu. 3 tvary testující pojmenuje třemi nesmyslnými názvy (*UF, PÍP a BÁC*). Dítě s tímto pojmenováním seznámí, několikrát si jej zopakují a poté se testující ptá dítěte, jak se jednotlivé tvary jmenují. Ve druhé části subtestu testující papír s obrázky schová a dítě má za úkol určit, jak se jmenoval znak uprostřed, nahoře a dole.

Poslední subtest je věnován **rýmování**. Po zácviku má dítě vymyslet smysluplné rýmy na slova *les, stůl a hůl*. (Švancarová, Kucharská, 2001)

Po součtu dosažených bodů se celkový počet bodů převádí podle norem na stenové hodnocení (1-10) podle tabulky norem dle počtu bodů, věku a pohlaví dítěte. (tabulka 1)

Tabulka 1 – Převod počtu bodů na stenové hodnocení

steny	chlapci			dívky		
	6,0-6,6	6,7-7,0	7,1 a výše	6,0-6,6	6,7-7,0	7,1 a výše
1	do 17 bodů	do 19 bodů	do 18 bodů	do 21 bodů	do 23 bodů	do 19 bodů
2	18-22	20-26	19-23	22-24	24-26	20-23
3	23-28	27-30	24-27	25-27	27-29	24-27
4	29-34	31-35	28-32	28-30	30-34	28-31
5	35-38	36-40	33-38	31-36	35-38	32-36
6	39-42	41-44	39-43	37-41	39-43	37-42
7	43-46	45-48	44-46	42-45	44-47	43-46
8	47-50	49-52	47-50	46-49	48-51	47-49
9	51-54	53-54	51-53	50-53	52-54	50-51
10	55	55	54-55	54-55	55	52-54

(Švancarová, Kucharská, 2001, s. 25)

Pomocí získaného stenu zjistíme, do jakého pásma výkon dítěte spadá:

- 1-2 výrazný podprůměr
- 3 podprůměr
- 4 nižší průměr, hraniční pásmo
- 5-6 průměr
- 7 vyšší průměr
- 8 nadprůměr
- 9-10 výrazný nadprůměr

Děti, které dosahují stenu 5 a více, by neměly mít při osvojování čtení a psaní výrazné potíže. Od 4. stenu dítě spadá do rizikové oblasti. Ovšem při interpretaci výsledků vycházíme

nejen z dosažené hodnoty v testu, ale i z celkového pozorování dítěte (proto se také během vypracovávání testu zapisují poznámky, které zaznamenávají např. nesoustředěnost, nervozitu, malou komunikační schopnost, uchopení psacího náčiní, nevyhraněnou lateralitu, logopedickou vadu apod.). (Švancarová, Kucharská, 2001)

3.5 Nález a interpretace - 1. testování

První testování jsem prováděla během dvou dnů na začátku ledna. Předcházelo mu informování rodičů dětí testovaných dětí o testu, o mé bakalářské práci a podepsání souhlasu s provedením testu (viz přílohy, obr. 21).

Vzhledem k tomu, že nejsem zaměstnancem mateřské školy, bylo nutné, abych s dítětem nebyla bez dozoru tamějšího pedagogického pracovníka. Z tohoto důvodu jsem test prováděla ve třídě. Ostatní děti sice byly ve druhé části místnosti, která byla oddělena posuvnými dveřmi, nicméně podmínky pro testování nebyly ideální, což mohlo ovlivnit jeho výsledky.

3.5.1 Výsledky 1. testování

Bohužel mnoho dětí bylo nemocných, ale i přesto z testování vzešly 3 děti, kterým vyšel sten 4 (hraniční pásmo) a 3 (tedy nižší průměr). 5 dětí bylo v rozmezí stenů 6-8. (tabulka 2⁹)

Tabulka 2 – Výsledky 1. testování

maximální počet bodů		56	3	3	8	8	4	4	3	3	2	6	3	6	3	
jméno dítěte	věk	body	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	sten
Klára	5,4	47	3	3	5	8	4	4	2	3	0	6	1	6	2	8
Eliška	6,3	45	3	3	5	7	3	4	3	3	0	6	1	5	2	7
Pavel	6,0	43	3	3	7	7	4	4	2	2	2	3	2	4	0	7
Adéla	6,3	41	2	1	4	8	3	4	3	3	2	3	2	5	1	6
Petr	6,3	40	2	2	6	7	2	4	2	2	1	4	2	4	2	6
Michal	6,3	31	1	3	5	7	2	3	2	0	0	3	1	4	0	4
Kristýna	6,2	28	0	1	7	5	0	2	2	2	0	3	2	3	1	4
Lucie	6,2	26	2	2	2	3	1	1	2	3	0	3	0	4	3	3
celková úspěšnost (%)			53	60	51	65	48	65	60	60	25	52	37	58	37	

Z testování vyplynulo, že nejlépe dětem šly subtesty S4 a S6 (tj. sluchové rozlišování podobných slov a zrakové rozlišování rytmu). Naopak nejhorší výsledky byly v subtestu S9, kde se hodnotí úroveň plošného vnímání překreslováním čar do sítě 9 bodů. (tabulka 2)

⁹ Uváděná jména dětí jsou fiktivní.

Nejlepší výsledek byl 47 dosažených bodů u dívky ve věku 5 let a 4 měsíce, tedy ještě ve věku, pro který tabulka převádějící hrubé skóry na stený nemá hodnoty – u dívek začínají v 6 letech. Ovšem při použití nejnižšího věku v tabulce této dívce vycházel sten 8.

Třem dětem vyšly stený 3-4 (Michalovi a Kristýně 4 – nižší průměr, Lucii 3 – podprůměr). U těchto dětí jsem z výsledků jednotlivých úloh určila jejich oslabené oblasti a možnosti jejich rozvíjení a dále jsem s nimi pracovala.¹⁰

Michal

Michal úkoly plnil ochotně a zadání chápal bez větších obtíží.

V testu dosáhl nejlepších výsledků při sluchové analýze první hlásky ve slově, sluchovém rozlišování podobných slov, dále při zrakovém rozlišování rytmu („vybzučení“ kapek) a v oblasti pravolevé orientace.

Nejhůře dopadl v subtestech zaměřených na zrakovou paměť, na plošné vnímání a na tvoření rýmů.

Při práci s ním jsem se tedy soustředila na:

- **Plošné vnímání**
- **Zrakovou paměť**
- **Délky samohlásek, sluchové vnímání rytmu**
- **Rýmování**
- **Artikulaci**

V průběhu dvou měsíců, kdy jsem s Michalem pracovala, začal docházet na logopedii. Také prodělal příušnice. Má staršího bratra a z mého rozhovoru s jeho babičkou vyplynulo, že jsou jeho rodiče rozvedeni a atmosféra v rodině je napjatá, zvláště když si oba sourozence má vzít jejich otec na víkend (zmínila se i o jejich psychosomatických obtížích). Paní učitelka mě informovala o výkyvech v chování a udržení pozornosti, ale při našem individuálním nácviku se žádné výraznější problémy v těchto oblastech neprojevovaly.

Kristýna

Během testování bylo celkem obtížné udržet Kristýninu pozornost a motivaci k plnění úkolů (stejně jako poté při tréninku oslabených oblastí).

¹⁰ Rizikové oblasti jsem popsala i u ostatních testovaných dětí a jejich výčet a možnosti jejich procvičování jsem v tištěné podobě předala rodičům.

Nejlepší výsledky měla v subtestu zrakového rozlišování - pravolevé orientace, zrakové paměti a napodobení písma (zvládala vystihnoutí tvaru a detailů, ale hodně tlačila na tužku).

Naopak problémy byly se sluchovým vnímáním, hlavně s vnímáním rytmu. Dále se zrakovým vnímáním rytmu, kdy nedokázala „bzučet“ velké kapky dlouze a malé krátce tak, jak šly na řádku za sebou. Dobře nedopadlo ani vymýšlení smysluplných rýmujících se slov, kdy buď nevěděla vůbec, anebo vymyslela slovo, které se sice rýmovalo, ale nic neznamenal.

Proto bylo třeba procvičit:

- **Plošné vnímání**
- **Orientaci na řádku**
- **Délky samohlásek, sluchové vnímání rytmu**
- **Sluchovou analýzu hlásek**
- **Artikulaci**
- **Slovní zásobu**
- **Rýmování**
- **Soustředění**

Lucie

Stejně jako u Kristýny, ani u Lucie nebylo lehké udržet její pozornost, zvláště u úkolů, které jí moc nešly. To se stalo například u sluchového rozlišování hlásek ve slově či rozlišování podobných slov. Dále se jí nedařilo při zrakovém rozlišování rytmu, kdy se, stejně jako Kristýna, nedokázala zorientovat na řádku a „vybzučet“ kapky tak, jak jdou za sebou. Místo toho „vybzučela“ nejdříve velké a až potom malé. Dobře nedopadla ani při vymýšlení rýmů a úkolu zaměřeného na plošné vnímání.

Procvičovaly jsme tedy hlavně oblasti:

- **Plošné vnímání**
- **Orientace na řádku**
- **Délky samohlásek, sluchové vnímání rytmu**
- **Sluchová analýza**
- **Artikulace**
- **Soustředění**

3.6 Stimulační program - nácvik oslabených oblastí

Jak již bylo uvedeno, nácvik oslabených oblastí probíhal 1-2 týdně. Zvolila jsem individuální formu, abych se mohla na každé dítě, jeho pokroky i obtíže plně soustředit. Většinou trval cca 20-30 minut (podle toho, jak dítě reagovalo, zda ho procvičování bavilo, nebo se chtělo co nejdříve vrátit do třídy), s krátkými přestávkami dle potřeby.

U každého ze tří dětí, s nimiž jsem pracovala, jsem na základě výsledků testování vybrala oblasti, které je třeba důkladněji rozvíjet (viz podkapitola 3.5.1). Ty jsme potom trénovali následujícími způsoby:

Plošné vnímání

- překreslování obrázků do sítě teček podle vzoru
- práce s obrázkem – co je nahoře, co je pod stolem apod.
- puzzle

Orientace na řádku

- „čtení“ obrázků nebo barev na řádku ve směru zleva doprava, po řádcích odshora dolů (obr. 13 a 14)
- „vybzučení“ řádků s velkými O a malými o (O dlouze, o krátce)

Zraková paměť

- Kimova hra (za krátkou chvíli si má dítě zapamatovat předložené předměty a po zakrytí je vyjmenovat)
- zapamatování si několika obrázků nebo detailů na jednom obrázku

Rýmování

- doplňování rýmujících se slov do básniček a říkanek
- vymýšlení rýmujících se slov
- hledání dvojic obrázků věcí, které se rýmují

Délky samohlásek, sluchové vnímání rytmu

- vytleskávání říkadel a písniček
- opakování rytmu (od jednoduchých rytmů ke složitějším, nejdříve jen tleskání, později i kombinace tleskání, dupání nebo bouchnutí do stolu)

Artikulace

- nácvik vyslovování složitějších slov (např. *nejrozšířenější, vyfotografujeme, nepochopitelný, bezprostředně, nerozmíchatelný* apod.) a slovních spojení (např. *Osuš si šosy. Mistrovství světa v krasobruslení.*) (Kucharská, Švancarová, 2004)
- básničky, říkadla

Sluchová analýza hlásek

- nácvik analýzy hlásky na začátku a konci slova – na co začíná slovo..., vymysli slova na...

Slovní zásoba

- hádanky
- co se říká? (např. studený jako... *led*)
- jak se řekne jinak ...
- nadřazená slova (jablko, banán, švestka – *ovoce*), podřazená slova (oblečení – *kalhoty, tričko, svetr...*)
- povídání o obrázcích, zážitcích atd.

Soustředění

- vyhledávání rozdílů mezi dvěma obrázky
- vyhledávání stejných tvarů
- třídění obrázků
- omalovánky

Grafomotorika

- uvolňování ruky kreslením na velké formáty papírů

Ačkoli jsem na základě informací z testování měla celkem jasné představy o tom, čemu je třeba se u kterého dítěte věnovat, v průběhu dvou měsíců, kdy jsem s dětmi procvičovala, jsem musela svoje plány několikrát upravit. Buď jsem zjistila, že v některé oblasti došlo k rapidnímu zlepšení po krátkém nácviku, anebo jsem později objevila oslabení celkem náhodou, aniž by se projevilo při testování.

3.7 Nálezky a interpretace - 2. testování

Druhé testování probíhalo na začátku dubna. Oproti prvnímu testování byla výhoda, že jsem si děti brala do sborovny, kde byl větší klid než ve třídě při prvním testování. Navíc mě již děti znaly, protože jsem se v průběhu 3 měsíců ve třídě pohybovala a byla v kontaktu i s těmi, s nimiž jsem neprováděla nácvik. Byla tedy menší pravděpodobnost strachu nebo nervozity jako důvodu případných horších výsledků. Děti již věděly „do čeho jdou“ a že se není čeho bát, takže působily uvolněněji a sebevědoměji. Navíc si na mě zvykly i paní učitelky, takže mi nyní děti svěřovaly s citelně větší důvěrou. Během testování děti často říkaly, že si některé úkoly pamatují z prvního testování. Také se těšily na úkoly, k jejichž řešení je nutné použití bzučáku, který se za dobu mého působení ve školce stal mezi dětmi oblíbenou hračkou (díky níž testování a procvičování vyžadovaly i děti, které nevyhovovaly mým kritériím pro praxi k bakalářské práci).

Ve druhém testování (tabulka 3) byly děti opět nejúspěšnější v subtestu S6 (subtest zrakového rozlišování rytmu) a naopak nejméně úspěšné v subtestu S10 (artikulační obratnost).

Tabulka 3 - Výsledky 2. testování

maximální počet bodů		56	3	3	8	8	4	4	3	3	2	6	3	6	3	
jméno dítěte	věk	bodů	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	sten
Eliška	6,6	52	3	3	7	8	4	4	3	2	1	5	3	6	3	9
Petr	6,6	48	3	3	5	8	3	4	3	3	2	4	1	6	3	8
Pavel	6,3	47	3	3	7	7	3	4	3	3	2	1	3	6	2	8
Klára	5,7	46	3	3	5	8	2	4	3	3	1	4	2	6	2	8
Adéla	6,6	44	3	2	6	8	3	4	3	1	2	3	3	6	0	7
Michal	6,6	41	3	3	5	7	4	4	2	0	2	3	1	6	1	6
Kristýna	6,5	40	1	3	5	4	2	4	2	3	1	4	2	6	3	6
Lucie	6,5	37	3	3	2	7	2	4	2	2	0	5	0	5	2	6
celková úspěšnost (%)			73	77	53	71	58	80	70	57	55	48	50	78	53	

3.8 Nálezky a interpretace - porovnání výsledků 1. a 2. testování

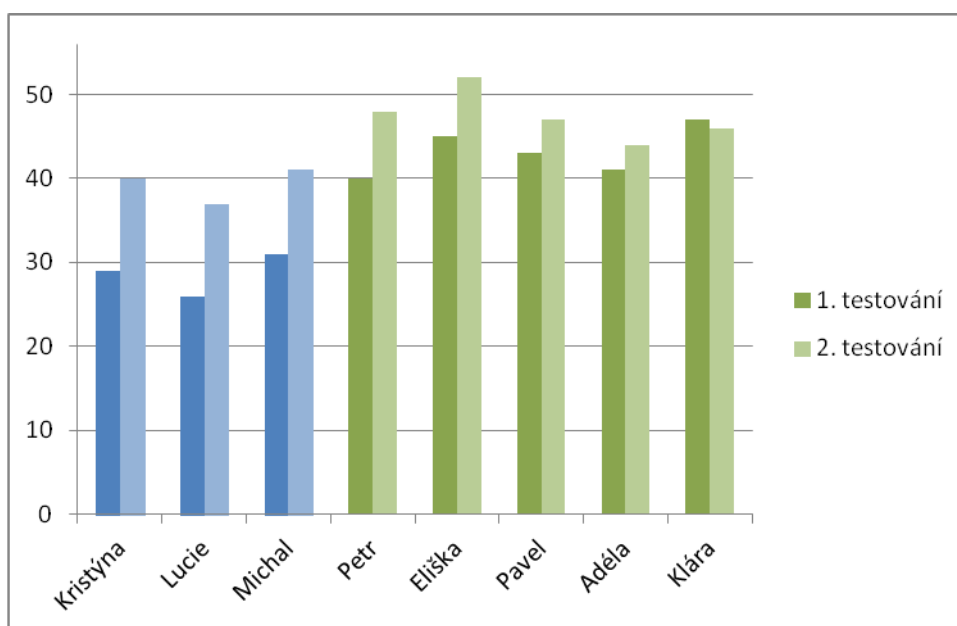
Výsledky obou testování jsou uvedeny v tabulce 4. Jména dětí, s nimiž jsem prováděla nácvik, jsou označena modře, jména ostatních zeleně. Počty bodů v prvním řádku u dítěte (z prvního testování) jsou označeny šedě, pokud dítě dosáhlo v subtestu slabého výkonu. Počty bodů v druhém řádku (z druhého testování) jsou označeny zeleně, pokud se dítě v subtestu zlepšilo, a červeně, pokud se zhoršilo.

Tabulka 4 – Porovnání výsledků 1. a 2. testování u jednotlivých dětí

max. počet bodů	3	3	8	8	4	4	3	3	2	6	3	6	3		
jméno dítěte	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	součet bodů	sten
Michal	1	3	5	7	2	3	2	0	0	3	1	4	0	31	4
	3	3	5	7	4	4	2	0	2	3	1	6	1	41	6
Kristýna	0	1	7	5	0	2	2	2	0	3	2	3	1	28	4
	1	3	5	4	2	4	2	3	1	4	2	6	3	40	6
Lucie	2	2	2	3	1	1	2	3	0	3	0	4	3	26	3
	3	3	2	7	2	4	2	2	0	5	0	5	2	37	6
Petr	2	2	6	7	2	4	2	2	1	4	2	4	2	40	6
	3	3	5	8	3	4	3	3	2	4	1	6	3	48	8
Klára	3	3	5	8	4	4	2	3	0	6	1	6	2	47	8
	3	3	5	8	2	4	3	3	1	4	2	6	2	46	8
Pavel	3	3	7	7	4	4	2	2	2	3	2	4	0	43	7
	3	3	7	7	3	4	3	3	2	1	3	6	2	47	8
Adéla	2	1	4	8	3	4	3	3	2	3	2	5	1	41	6
	3	2	6	8	3	4	3	1	2	3	3	6	0	44	7
Eliška	3	3	5	7	3	4	3	3	0	6	1	5	2	45	7
	3	3	7	8	4	4	3	2	1	5	3	6	3	52	9

V grafu 1 jsou potom počty bodů získaných v prvním a druhém testování zobrazeny graficky a je z něj patrné, o kolik větší pokroky byly u dětí, se kterými jsem pracovala (modré sloupce), než u ostatních (zelené sloupce).

Graf 1 – Porovnání počtů získaných bodů při 1. a 2. testování u jednotlivých dětí



Velikým překvapením byl úspěch Petra, se kterým nebylo plánovaně pracováno a jeho zlepšení bylo tedy z velké části spontánní.

Jediné dítě, které mělo v druhém testování výsledek horší, než v prvním, byla Klára, ovšem rozdíl byl pouze 1 získaný bod a zůstala ve stenové normě 8. Navíc nepatrné zhoršení zde mohlo být způsobeno i únavou, nervozitou, jinými pracovními podmínkami apod.

Tabulka 5 uvádí průměrnou úspěšnost v jednotlivých subtestech (vyjádřenou v %) při prvním a druhém testování a rozdíl mezi výsledky v obou testováních. Vyplývá z ní, že nejvíce se u dětí během 3 měsíců mezi testováními zlepšilo plošné zrakové vnímání (S9). Došlo však ke zhoršení v oblasti zrakové paměti (S8) a artikulační obratnosti (S10).

Tabulka 5 – Porovnání výsledků 1. a 2. testování u celé skupiny

subtest	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. testování	53	60	51	65	48	65	60	60	25	52	37	58	37
2. testování	73	77	53	71	58	80	70	57	55	48	50	78	53
rozdíl	20	17	1	6	10	15	10	-3	30	-3	13	20	17

3.9 Diskuze nad dosaženými výsledky

Hypotéza 1: Hypotéza, že se budou objevovat děti s různými úrovněmi výkonu v Testu rizika poruch čtení a psaní, se potvrdila – výsledky se pohybovaly v úrovni podprůměru, průměru i nadprůměru.

Hypotéza 2: Porovnáním výsledků z prvního a z druhého testování se prokázalo, že děti, které prošly stimulačním programem, měly v druhém testování lepší výsledky než v prvním (viz tabulka 4).

Hypotéza 3: Potvrdila se i třetí hypotéza, tedy, že u dětí, které prošly tréninkem, dojde k většímu posunu než u těch, s nimiž cílený nácvik neprobíhal. Ačkoli ani ve druhém testování nedosáhly stejných výsledků jako ostatní, tempo jejich zlepšení je větší, což ukazuje tabulka 4 a graf 1.

Věřím, že při pokračující speciálně pedagogické péči by děti, s nimiž jsem pracovala, na začátku 1. třídy ZŠ nemusely mít větší potíže. Zároveň se domnívám, že v porovnání s dětmi s obdobnými výsledky prvního testování, se kterými však nácvik neprobíhá, budou mít na začátku školní docházky mnohem lepší výchozí pozici.

3.9.1 Závěry dalších autorů

O přínosu včasné diagnostiky a stimulace problémových oblastí je přesvědčena řada odborníků z oblasti speciální pedagogiky a psychologie. Například Brigitte Sindelarová, která tomuto tématu věnuje celou publikaci *Předcházíme poruchám učení* (2007). Zde uvádí kazuistiku dvou dětí: chlapce s deficitem v oblasti zrakové syntézy a koordinace ruky a oka, a dívky s problémy v oblasti sluchového vnímání. U nich byly oslabené oblasti včas rozpoznány, proběhl jejich trénink a oba zvládli první třídu bez větších obtíží.

Také Zelinková (2009) uvádí, že „*je mnohem úspěšnější věnovat pozornost vývoji dětí v předškolním věku než vyčkávat na plnou manifestaci obtíží ve škole a s ní spojené psychické důsledky.*“ Toto tvrzení dokládá výzkumem kanadských autorů, kteří vyšetřili tisíc dětí předškolního věku. Z nich vyšlo jako rizikových 25% ve skupině anglicky mluvících a 39% ze skupiny hovořících jiným jazykem a tyto děti byly zařazeny do reedukačních programů. Poté byl vzorek dále sledován i ve školním věku a na konci 3. ročníku byla diagnostikována dyslexie pouze u 3% dětí.

Podobnou problematikou jako já se zabývá i Vlasta Zdobinská ve své diplomové práci na téma *Školní připravenost dětí pro vstup do základní školy* (2008), kterou vypracovala na katedře primární pedagogiky. Z výsledků praktické části této práce také vyplývá, že včasná diagnostika a vhodný nácvik přinesly dětem užitek a pomohly jim při přechodu z mateřské školy na základní.

3.9.2 Zajištění péče

Otázkou zůstává, jak tuto speciálně pedagogickou péči zajistit. V některých předškolních zařízeních, jejichž webové stránky jsem procházela, je již v pedagogickém týmu speciální pedagog (alespoň jako externí pracovník), který se kromě logopedie věnuje také přípravě dětí na vstup do školy. Ze zkušeností z několika mateřských škol a z rozhovorů s rodiči, jejichž děti chodí do mateřské školy, však tyto aktivity, zaměřené na konkrétní potřeby konkrétního dítěte, zatím nejsou samozřejmou součástí denního programu.

Model zvláštního pedagogického pracovníka, který se věnuje diagnostice dětí, tvorbě stimulačního programu, jeho provádění a vyhodnocování výsledků, považuji za nejlepší možný, hned z několika důvodů. Takový pracovník by se soustředil pouze na tuto oblast a nemusel by tedy řešit každodenní nepříjemnosti, kvůli kterým by se mohlo stát, že by na nácvik nedošlo nebo by byl odbytý (z organizačních důvodů). Navíc by k němu (jako určitému specialistovi) a jeho schopnostem měli rodiče větší důvěru, než kdyby výše uvedené činnosti prováděla třídní učitelka. Zároveň by však, na rozdíl od odborníků v pedagogicko-psychologické poradně nebo speciálně pedagogickém centru, pracoval během dne ve škole – díky tomu by nácvik probíhal během dopoledne nebo brzy odpoledne, kdy děti nejsou unavené, mohl by se uskutečňovat častěji a rodiče by s dětmi nemuseli nikam, mnohdy složitě, dojíždět.

4 ZÁVĚR

Z výsledků mého testování i ze zkušenosti jiných autorů vyplynulo, že stimulační program v předškolním věku má smysl a děti, které jím prošly, dosáhly pokroků. Jsem tedy přesvědčena, že pokud by všechny děti na začátku posledního roku mateřské školy prošly podobným testováním a pracovalo by se s nimi podle získaných výsledků, mnohým z nich by odpadly alespoň některé problémy, se kterými se nyní při školní docházce potýkají.

Tomu samozřejmě stojí v cestě nejen organizační záležitosti. Je také třeba, aby byli s tímto tématem seznámeni rodiče dětí – aby věděli, že existuje možnost diagnostiky v předškolním věku, že jsou metody, jak dětem v tomto věku pomoci, a že se tím riziko specifických poruch učení výrazně zmenší. Potom by nemuseli řešit případnou poruchu u svého dítěte až poté, co naplno propukne.

Pokud budou trvat na tom, aby se touto problematikou zabývala mateřská škola, kterou jejich dítě navštěvuje, věřím, že postupně by mohla být tato cílená speciálně pedagogická příprava na zdárný vstup do školy ne výjimkou, ale samozřejmostí. Profitovali by z toho jak budoucí školáci, tak sami rodiče, kteří by si ušetřili mnoho stresu z případných neúspěchů svých ratolestí. A v neposlední řadě i učitelky v prvních třídách základních škol, jejichž práce by byla jednodušší, pokud by jim v září přicházely děti v rámci možností připravené a bez propastných rozdílů v předpokladech pro úspěšný začátek školní docházky.

Jelikož výsledky praktické části této mé práce vyšly ještě lépe, než jsem na začátku očekávala, a protože bych se tomuto tématu ráda dále věnovala, doufám, že se bude situace vyvíjet k lepšímu a bude stále více možností pomoci stále více dětem. Sama jsem se navíc přesvědčila, že přestože jsem neměla žádné velké zkušenosti a vycházela jsem pouze z poznatků, které jsem získala z literatury, nebylo plánování tréninkových aktivit nic příliš obtížného. Samotný nácvik byl potom zábavný jak pro děti, tak pro mě a jejich průběžné pokroky mě motivovaly k vymýšlení dalších úkolů a cvičení.

Bohužel mateřská škola, v níž jsem praxi absolvovala, je v Chrudimi, kde se mi sice velice líbilo, ale dojíždění je náročné a nemohu zde tedy dále pokračovat. Jsem však ráda, že jsem si tuto práci mohla zkusit, protože skutečně přinesla pozitivní výsledky a bavila mě, a doufám, že se něčemu podobnému budu moci věnovat i v budoucnu.

5 ZDROJE

Bednářová, J., Šmardová, V. Školní zralost : Co by mělo umět dítě před vstupem do školy. 1. vyd. Brno : Computer Press, a.s., 2011. 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4.

Frančíková R., Štanclová, E. Šimonovy pracovní listy 15. 1. vyd. Praha : Portál, 2009. 64 s. ISBN 978-80-7367-577-6.

Hamadová, P., Květoňová, L., Nováková, Z. Oftalmopedie : Texty k distančnímu vzdělávání. 2. vyd. Brno : Paido, 2007. 128 s. ISBN 978-80-7315-159-1.

Kucharská, A., Švancarová, D. Bezstarostné roky? : Kroky a krůčky předškolním věkem. 1. vyd. Praha : Scientia, 2004. 92 s. ISBN 80-7183-291-X.

Michalová, Z. Shody a rozdíly. [online] Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2006. [cit. 2012-04-16] Dostupné z WWW: <http://haju.rajce.idnes.cz/Shody_a_rozdily_-_pracovni_listy_pro_rozvoj_zrakoveho_vnimani/>

Mlčochová, M. Šimonovy pracovní listy 3. 3. vyd. Praha : Portál, 2010. 32 s. ISBN 978-80-7367-737-4.

MŠ Svatopluka Čecha. *O nás*. [online] [cit. 2012-03-31] Dostupné z WWW: <<http://www.kliceckysrdci.com/>>

Plháková, A. Učebnice obecné psychologie. 1. vyd. Praha : Academia, 2004. 472 s. ISBN 978-80-200-1499-3.

Pokorná, V. Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení : Rozvoj vnímání a poznávání. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. 156 s. ISBN 80-7178-228-9.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání. [online] Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2012-04-17]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>.

Sindelarova, B. Předcházíme poruchám učení : Soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě. 4. vyd. Praha : Portál, 2007. 63 s. ISBN 978-80-7367-262-1.

Švancarová, D., Kucharská, A. Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky. 1. vyd. Praha : Scientia, 2001. 26 s. ISBN 80-7183-221-9.

Vágnerová, M. Vývojová psychologie. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0.

Zdobinská, Vlasta. Školní připravenost dětí pro vstup do základní školy : Pedagogická diagnostika a následná intervence v MŠ. Praha, 2008. 2 sv. 118 s., [50] s.. Vedoucí práce Jana Kropáčková.

Zelinková, O. Dyslexie v předškolním věku? 1. vyd. Praha : Portál, 2008. 200 s. ISBN 978-80-7367-321-5.

Zelinková, O. Poruchy učení. 11. vyd. Praha : Portál, 2009. 264 s. ISBN 978-80-7367-514-1.

Žáčková, H., Jucovičová, D. Smyslové vnímání : Metody reedukace specifických poruch učení. 2. vyd. Praha : D + H, 2007. 68 s. ISBN 978-80-903-579-9-0.

<<http://slovník-cizích-slov.abz.cz/web.php/slovo/serialita>> [cit. 2012-04-09]